

# تأثیر افتراقی بازخورد اصلاحی بر یادگیری جملات شرطی و حروف تعریف زبان انگلیسی در زبان آموزان

اسمعیل علی سلیمی\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

پذیرش: ۹۳/۹/۱۱

دریافت: ۹۳/۷/۱۲

## چکیده

این مطالعه به مقایسه تأثیر دو نوع بازخورد مکتوب صورت‌محور (بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی که به کل کلاس داده می‌شود) بر صحت و درستی به‌کاربردن جمله شرطی نوع سوم و حروف تعریف نامعین توسط زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. در هر دو نوع بازخورد، یک‌بار فرصت بازنویسی به زبان‌آموزان داده شد و در بار دیگر چنین فرصتی به آن‌ها داده نشد. صحت و درستی در نوشتارهای جدید زبان‌آموزان سنجیده شد. بازخورد، منجر به افزایش صحت و درستی نوشتار در خصوص جملات شرطی غیر واقعی گردید. در این پژوهش نشان داده شد که کارآیی و اثربخشی بازخورد اصلاحی مستقیم، طولانی‌مدت‌تر از توضیحات فرازبانی می‌باشد. همچنین دادن فرصت برای بازنویسی، تأثیر بازخورد را افزایش داد. در کل، در این مطالعه نشان داده شد که بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با دادن فرصت برای بازنویسی، مؤثرترین نوع بازخورد می‌باشد. نتایج حاکی است چنانچه بازخورد مکتوب صورت‌محور، درباره چند ویژگی باشد که پیچیدگی و برجستگی آن‌ها متفاوت باشد، به احتمال قوی، زبان‌آموزان بر ساختاری تمرکز خواهند نمود که کمک بیشتری به فهم معنای کلی متن می‌کند. نتایج همچنین نشان داد که اصلاح مستقیم خطا و اشتباهات زبان‌آموزان، در رابطه با ساختارهای نحوی پیچیده، سودمندتر از دادن توضیحات فرازبانی در آن خصوص است.

واژگان کلیدی: آموزش صورت‌محور، بازخورد، فراگیری زبان دوم، دانش ضمنی و صریح، زبان انگلیسی.



## ۱. مقدمه

در حالی که در خصوص کارآیی و اثربخشی بازخورد صورت‌محور همچنان بحث و مجادله وجود دارد، شواهد تجربی بسیاری وجود دارد مبنی بر این‌که بازخورد صورت‌محور می‌تواند منجر به افزایش صحت و درستی در نوشتارهای زبان‌آموزان گردد. هدف مطالعه حاضر این است که پژوهش در خصوص بازخورد صورت‌محور درباره نوشتارها را یک گام جلوتر برده و به سه شیوه مهم و اصلی، مطالعه را به پیش برد. نخست آن‌که به بررسی تأثیر افتراقی دو نوع از بازخوردهای مکتوب، یعنی بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی بپردازد. تا به امروز، محققان به بررسی تأثیر انواع گوناگون بازخورد اصلاحی پرداخته‌اند. با این حال، از آنجا که معلمان ملزم می‌باشند متون تک‌تک زبان‌آموزان را تصحیح و بازخوردهای اصلاحی در آن‌ها را ذکر نمایند، بازخورد اصلاحی مکتوب وقت‌گیر است. در مقابل، توضیحات فرازبانی باعث استفاده و صرفه‌جویی بیشتری در وقت معلمان می‌شود؛ زیرا توضیحات و دستورالعمل‌های صریح و روشن در خصوص اشتباهاتی که در نوشتارهای زبان‌آموزان مشاهده گردیده است، به کل زبان‌آموزان در کلاس داده می‌شود. دوم، مطالعات معدودی به بررسی این مسئله پرداخته‌اند که آیا چنانچه از زبان‌آموزان بخواهیم که پس از بازخورد اصلاحی، نوشتار خود را تصحیح و بازنویسی کنند، تأثیر بازخورد افزایش می‌یابد یا خیر؟ با مقایسه گروه‌هایی که ملزم به بازنویسی شدند و آن‌هایی که فقط بازخورد دریافت کردند این موضوع مورد پژوهش قرار گرفت.

در آخر، مقاله حاضر، به بررسی این مطلب می‌پردازد که آیا اثربخشی و کارآیی بازخورد اصلاحی، یعنی بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی، بر اساس ساختار دستوری مورد نظر تغییر می‌کند یا خیر؟

قسمت اعظم پژوهش حاضر بر حروف تعریف معین یا نامعین در زبان انگلیسی یا اشکال فعل متمرکز است. اما حائز اهمیت است که بدانید آیا بازخورد مکتوب در مورد ساختارهای وابسته پیچیده پیرو<sup>۱</sup> کارآیی دارد یا خیر؟ تا به امروز، هیچ مطالعه‌ای در خصوص بازخورد مکتوب، به بررسی این مسئله نپرداخته است.

این پژوهش، هم اهداف عملی و هم اهداف نظری دارد. هر دو نوع بازخورد، به لحاظ نظری

با هم تفاوت مهم دارند. همان‌طور که در بالا اشاره شد، بازخورد اصلاحی مستقیم، صورت‌های صحیح را به زبان‌آموز ارائه می‌دهد و از این‌رو درون‌داد به<sup>۲</sup> می‌باشد، هرچند در مواقعی که زبان‌آموز را ملزم به بازنویسی می‌کند، شاهد برون‌داد نیز خواهیم بود. توضیحات فرازبانی، صورت‌های صحیح اشتباهات زبان‌آموزان را ارائه نمی‌دهد، بلکه به‌جای آن، آن‌ها را وادار می‌کند تا اشتباهات و خطاهای خود را پیدا کنند و شکل صحیح آن‌ها را بنویسند. در این خصوص، می‌توان توضیحات فرازبانی را برون‌داد خواه<sup>۳</sup> انگاشت. *بازخورد برون‌داد به* و *برون‌داد خواه* حاصل نظریه‌های متفاوت در خصوص فراگیری زبان دوم می‌باشند. این تمایز، در مطالعات بازخورد اصلاحی شفاهی مورد بررسی قرار گرفته است؛ در این مطالعات به مقایسه تأثیر بازخورد درون‌داد به در قالب (بازنویسی)<sup>۴</sup>، با بازخورد برون‌داد خواه در قالب (وادارسازی)<sup>۵</sup> از قبیل درخواست برای توضیح و شفاف‌سازی بیرون کشیدن اطلاعات پرداخته شده است (برای مثال، Lyster, 2004). مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی، راه را برای بررسی در مطالعات بازخورد اصلاحی مکتوب باز می‌کند.

تمایز بین بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی، همچنین به لحاظ آموزشی نیز حائز اهمیت می‌باشد. بازخورد اصلاحی مستقیم وقت‌گیر است؛ زیرا معلمان می‌باید خطاها و اشتباهات هریک از دانش‌آموزان را تصحیح نمایند؛ اما نشان داده شده است که این نوع بازخورد، مؤثر و کارآمد می‌باشد. به احتمال قوی، توضیحات فرازبانی برای معلمان زحمت کمتری دارد؛ زیرا وقتی که یک‌بار آن را آماده نمایند، می‌توانند در صورت بروز همان اشتباهات و خطاها در نوشتارهای زبان‌آموزان، بارها از آن استفاده کنند. توضیحات فرازبانی همچنین اطلاعات صریحی درخصوص قواعدی که زبان‌آموزان آن‌ها را رعایت نکرده‌اند، به آنان ارائه می‌دهد و زبان‌آموزان می‌توانند از آن برای نظارت بر صحت و درستی نوشتارهای آتی خود استفاده کنند.

## ۲. پیشینه تحقیق

بیشتر تحقیقات اخیر درخصوص بازخورد اصلاحی مکتوب، به ادعای تراسکات<sup>۱</sup> (2010)؛ (2004;2007) مبنی بر این‌که هیچ‌گونه توجیه نظری یا تجربی برای تصحیح خطاها و اشتباهات

مکتوب فراگیران وجود ندارد، پرداخته‌اند. در پاسخ به این ادعا، فریس (2006) و پروتون (2010 & 2009)، استدلال‌ات نظری در حمایت از بازخورد اصلاحی مکتوب ارائه دادند که این استدلال‌ات در رد ادعای تراسکات بود. شواهد تجربی‌ای نیز ارائه گردیده است دال بر این‌که بازخورد اصلاحی مکتوب، در بهبود دقت و صحت دستوری نوشتارها مؤثر است. ( Vide. Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2010; Ellis, Sheen, Murakami & Van Beuningen, De Jong & Kuiken, 2012, Takashima, 2008; )

تا به امروز، بیشتر پژوهش‌ها (Vide. Bitchener, 2008; Sheen, 2007; Frear, 2012) عمدتاً بر مجموعه محدودی از ساختارهای نحوی (حروف تعریف انگلیسی یا زمان گذشته) تمرکز نموده‌اند. بنابراین، هیچ شواهدی دال بر این‌که بازخورد اصلاحی مکتوب منجر به دقت و صحت بیشتر در به‌کاربردن ساختارهای نحوی می‌شود، وجود ندارد. محققان دیگر ( Vide. Van Beuningen & et.al, 2012) به بررسی جوانب دیگری از بازخورد اصلاحی مکتوب پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که نتایج، منجر به دقت و صحت کلی بیشتر در نوشتارهای جدید شده است. اما ارتباط مستقیمی بین تصحیح خطاها در ساختارهای نحوی خاص و افزایش دقت و صحت در آن ساختارها مشاهده نگردیده است.

برخی تحقیقات (Vide. Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001) نشان داده‌اند که بازخورد اصلاحی مستقیم، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد هنگام بازنویسی متن اصلی خود، خطاهای خود را تصحیح نمایند. تراسکات (2004) به‌درستی خاطر نشان می‌سازد که این امر دلیل بر تحقق یافتن امر یادگیری نمی‌باشد؛ چرا که در بازخورد اصلاحی مستقیم، زبان‌آموزان فقط باید تصحیحات معلم را اعمال کنند. با این حال، امکان دارد که فرصت بازنویسی، تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم را افزایش داده و با این کار میزان یادگیری را بالا ببرد. در مورد توضیحات فرازبانی، بازنویسی زبان‌آموزان را ملزم می‌دارد برای شناسایی و تصحیح خطاهای خود، نکات ارائه‌شده را به کار ببندند.

بخش دیگری از مطالعات، به بررسی این مطلب پرداخته‌اند که آیا اصلاح، منجر به افزایش دقت و صحت در نوشتارها می‌شود یا خیر؟ چاندلر (2003) به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی مکتوب و مستقیم همراه با مرور می‌پردازد. یک گروه بلافاصله پس از دریافت بازخورد، نوشتارشان را اصلاح نمودند؛ درحالی‌که گروه دیگر یک هفته پس از دریافت بازخورد، نوشتارهای خود را اصلاح کردند. چاندلر می‌نویسد دقت و صحت نوشتارهای زبان‌آموزانی

که بعد از هر نوشتار، بلافاصله آن را اصلاح کردند، بالا رفت، اما در گروه دیگر، هیچ پیشرفتی مشاهده نشد. هارتشورن و همکاران به بررسی تأثیر بازخوردی که آن را «بازخورد اصلاحی پویا»<sup>۷</sup> می‌نامند، پرداختند (Vide. Hartshorn & et.al, 2010: 87). پژوهش ایشان شامل یک سلسله بازخورد بود که طی آن، زبان‌آموزان ملزم بودند که مکرراً پس از بازخورد اصلاحی غیر مستقیم، همان متن را اصلاح و بازنویسی کنند تا زمانی که نوشتار آن‌ها عاری از هرگونه خطا و اشتباه گردد. همچنین از زبان‌آموزان خواسته شد که نوع خطاها را در جایی ثبت کنند. در مقایسه با زبان‌آموزان بدون دریافت بازخورد اصلاحی مکتوب، این گروه پیشرفت چشمگیری در دقت و صحت نوشتار داشتند. فریر (2012) به مقایسه تأثیر نوشتار همراه با اصلاح و بازنویسی (بدون بازخورد) و نوشتار همراه با بازخورد اصلاحی مکتوب و دادن فرصت برای تجدید نظر و بازنگری آموخته‌های خود درباره دقت و درستی دو ساختار دستوری ( افعال گذشته با قاعده و بی‌قاعده) در دانشجویان تایوانی پرداخت. وی بیان داشت این‌که فقط از دانشجویان بخواهیم بدون کمک بازخورد اصلاحی مکتوب، نوشتار خود را بازنویسی کنند، هیچ تأثیری بر دقت و صحت کاربرد این دو ساختار نمی‌کند. در پژوهش او، نوشتار آن دسته از زبان‌آموزانی که بازخورد اصلاحی مکتوب و مستقیم، دریافت نموده، سپس نوشتار خود را بازنویسی کردند، فقط در یکی از ساختارها (زمان گذشته باقاعده) پیشرفت‌هایی در دقت و صحت صورت گرفت.

بسیاری از مطالعاتی که به بررسی تأثیرات بازخورد اصلاحی مکتوب پرداخته‌اند، از ابزارهای عمومی سنجش صحت و درستی بهره برده‌اند؛ برای مثال، نسبت واحد نوشتاری بدون غلط<sup>۸</sup> همانند کار هارت شورن و همکاران (2010) یا نسبت واژگان غلط<sup>۹</sup> که توسط ون‌بونینگن و همکاران (2010) ارائه گردیده است. تعدادی از مطالعات ( Vide. Bitchener & Knoch, 2007; Sheen, 2010) حروف تعریف زبان انگلیسی را بررسی کردند اما بین تأثیر بازخورد اصلاحی مکتوب در مورد حروف تعریف معین و نامعین، به‌طور مستقل و جداگانه تمایز قائل نشده‌اند؛ هرچند که شواهد آشکاری وجود دارد، دال بر این‌که درجه سختی یادگیری این ساختارها متفاوت می‌باشد (Vide. Huebner, 1983; Young, 1996). درحقیقت، شواهد کافی در پژوهش‌های فراگیری زبان دوم وجود دارد که نشان می‌دهد آموزش‌پذیری<sup>۱۰</sup> ساختارهای



دستوری، متفاوت می‌باشند و در طی مراحل مختلف پیشرفت و یادگیری فراگرفته می‌شوند (Vide. Piennemann, 1998). در راستای مروری که بر پیشینه بازخورد اصلاحی مکتوب گردید، پنج سؤال ذیل مورد تحقیق و بررسی قرار گرفت:

۱. آیا بازخورد اصلاحی مستقیم درخصوص کاربرد صحیح جمله شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین در نوشتار، منجر به دقت و صحت بیشتر در کاربرد این دو ساختار، نسبت به نوشتاری که بازخورد دریافت نکرده است، می‌شود؟
۲. آیا بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی، منجر به دقت و صحت بیشتر در به‌کاربردن جمله شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین، نسبت به ارائه صرف بازخورد اصلاحی مستقیم می‌گردد؟
۳. آیا توضیحات فرازبانی درخصوص کاربرد صحیح جمله شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین در نوشتار، منجر به دقت و صحت بیشتر در کاربرد این دو ساختار، نسبت به نوشتاری که توضیحات فرازبانی دریافت نکرده است، می‌شود؟
۴. آیا توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی، منجر به دقت و صحت بیشتر در به‌کاربردن جمله شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین، نسبت به ارائه صرف توضیحات فرازبانی می‌گردد؟
۵. آیا تفاوتی در تأثیر بازخورد اصلاحی مکتوب و توضیحات فرازبانی همراه با دادن فرصت بازنویسی و بدون دادن فرصت بازنویسی، بر به‌کاربردن صحیح این دو ساختار دستوری (جمله شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین) توسط زبان‌آموزان وجود دارد؟

### ۳. روش و رویکرد تحقیق

#### ۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۲۱۴ نفر زبان‌آموز در هفت کلاس زبان انگلیسی عمومی دانشگاهی سال اول و دوم از رشته‌های مختلفی از قبیل ریاضی، تربیت بدنی و علوم تربیتی (گرایش کودکان استثنائی) بودند. تمام شرکت‌کنندگان حداقل یک دوره شش‌ساله آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس راهنمایی، دبیرستان و همچنین دانشگاه را گذرانده بودند. با کنار گذاشتن دانشجویانی که در مراحل پیش‌آزمون یا پس‌آزمون مطالعه غایب بودند، تعداد

شرکت‌کنندگان به ۱۷۱ نفر رسید. ۴۹ نفر از آنها، آقا و ۱۲۲ نفر خانم بودند که در رده سنی بین ۱۸ تا ۲۱ سال قرار داشتند. آنها به‌طور تصادفی به پنج گروه تقسیم شدند: توضیحات فرازبانی: ۴۰ نفر، بازخورد اصلاحی مستقیم: ۳۴ نفر، توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی: ۳۲ نفر، بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی: ۲۸ نفر و گروه مقایسه: ۳۷ نفر.

### ۲-۳. ساختارهای نحوی مورد مطالعه

در این پژوهش دو ساختار مورد توجه و بررسی قرار گرفت: الف. جملات شرطی نوع سوم و ب. حروف تعریف نامعین «a» و «an».

#### ۱-۲-۳. جمله شرطی نوع سوم

جمله شرطی نوع سوم، پیامد غیر واقعی رویدادی را بیان می‌کند که در گذشته اتفاق نیفتاده است. یک جمله معمولاً متشکل از بند شرط و بند نتیجه می‌باشد. سیلسی - موریسیا و لارسن فریمن<sup>۱۱</sup> (1999) بیان می‌دارند که فراگیری شرطی‌های انگلیسی برای زبان‌آموزان (زبان دوم) مشکل می‌باشد؛ زیرا جمله هم به لحاظ نحوی و هم از نظر معنایی پیچیده می‌باشد. ایزومی، بیگلو، فوجی‌وارا، و فرناو<sup>۱۲</sup> (1999) می‌گویند که سختی این ساختار به این علت است که زبان‌آموز را ملزم می‌نماید تا دو نقش و عملکرد را به رمز درآورد: یعنی به‌طور فرضی و با ارجاع به زمان گذشته. آنها خاطر نشان می‌سازند که جمله شرطی نوع سوم، مشکل‌ترین نوع جمله شرطی در میان شرطی‌ها می‌باشد؛ زیرا نیازمند یک علامت زمان گذشته اضافی در قالب گذشته کامل می‌باشد تا آن را از جملات شرطی غیر واقعی نوع دوم متمایز سازد؛ مانند:

(1) *If I had money, I would buy a new computer (unreal conditional).*

۱. اگر پول داشتم، یک کامپیوتر جدید می‌خریدم (جمله شرطی غیر واقعی نوع دوم)

(2) *If I had had money, I would have bought a new computer (conditional sentence type III).*

۲. اگر پول داشتم، یک کامپیوتر جدید خریده بودم (جمله شرطی نوع سوم)



### ۲-۲-۳. حرف تعریف نامعین

زبان انگلیسی سه حرف تعریف دارد: حرف تعریف معین (the)؛ حروف تعریف نامعین (a/an) و حرف تعریف به اصطلاح، تهی (∅). حروف تعریف معناهای مختلفی را منتقل می‌کنند که به وسیله دو مشخصه دوگانه نشان داده می‌شوند: آیا حرف تعریف و عبارت اسمی مربوط به آن (NP) به یک مقوله خاصی اشاره دارد [± مدلول خاص]<sup>۱۳</sup> و این‌که آیا حرف تعریف و عبارت اسمی وابسته، برای شنونده آشنا می‌باشند یا خیر [± دانش شنونده]<sup>۱۴</sup> (Vide. Hawkins, 2001).

تعدادی از مطالعات اخیر درخصوص بازخورد اصلاحی مکتوب، به بررسی حروف تعریف پرداخته‌اند (Vide. Bitchener & Knoch, 2010; Sheen, 2007). با این همه، آن‌ها هم حروف تعریف نامعین (a /an) را در بار اول برای اشاره به یک مقوله مورد بررسی قرار داده و حرف تعریف معین (the) را نیز در اشاره به مقوله‌ای که قبلاً یک‌بار به آن اشاره شده است، مورد بررسی قرار داده‌اند (برای مثال: *David bought a balloon. The balloon burst.* دیوید یک بالن خرید. بالن ترکید).

در اینجا مشکل این است که زبان‌آموزان کاربرد حرف تعریف معین را بیش از حد تعمیم می‌دهند، تا جایی‌که مشکل می‌توان فهمید که آیا آن‌ها واقعاً کاربرد the را فراگرفته‌اند و می‌توانند آن را در یک نقش دستوری پیاده کنند. محدود ساختن تجزیه و تحلیل به حروف تعریف نامعین (a /an) باعث می‌شود که نگاه موثقت‌تری از تأثیر بازخورد بر یادگیری به دست آوریم.

### ۳-۳. طرح پژوهش

پنج گروه توضیحات فرازبانی، بازخورد اصلاحی مستقیم، توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی، بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی و گروه مقایسه در پنج جلسه شرکت نمودند. در هفته نخست، تمام شرکت‌کنندگان، اولین تکلیف نوشتاری را انجام دادند. در هفته دوم، به گروه‌های بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی، در مورد تکلیفشان بازخورد داده شد و آن‌ها بازخورد را مطالعه کردند و سپس از آن‌ها خواسته شد که یک تکلیف



نوشتاری جدیدی را انجام دهند. گروه‌های توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی و بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی، نوشتار اولیه خود را اصلاح نمودند و سپس تکلیف نوشتاری جدید را انجام دادند. از گروه مقایسه فقط خواسته شد که یک تکلیف نوشتاری جدید را انجام دهند. در هفته چهارم، تمام گروه‌ها یک تکلیف نوشتاری سومی را انجام دادند و در هفته بعد، آن‌ها به سؤالات یک پرسش‌نامه پیش‌زمینه‌ای پاسخ دادند. به‌منظور از میان برداشتن هرگونه تأثیر احتمالی تکلیف<sup>۱۰</sup>، بین سه تکلیف نوشتاری، تعادل برقرار ساختیم؛ هر گروه را به سه زیرگروه تقسیم کردیم و هر زیرگروه، در بارهای اول، دوم و سوم تکلیف متفاوتی را انجام دادند.

#### ۳-۴. ابراز پژوهش

در پژوهش حاضر از ابزارهای ذیل جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد.

##### ۳-۴-۱. تکلیف نوشتاری

سه تکلیف *املاء و انشاء*<sup>۱۱</sup> برای این پژوهش طراحی گردید. به شرکت‌کنندگان یک برگه تکلیف داده شد و از آن‌ها خواسته شد درحالی‌که دوبار به یک متن ضبط‌شده گوش می‌دادند، در جدول داده‌شده اطلاعاتی را یادداشت نمایند. سپس یک برگه نگارش به زبان‌آموزان داده شد و به آن‌ها بیست‌دقیقه وقت دادیم تا آن متن را بازسازی کنند و بنویسند. تکلیف *املاء و انشاء* را به دو دلیل انتخاب کردیم. نخست، ضرورت داشت که یک بافتاری را برای کاربرد هر دو ساختار نحوی ایجاد نماییم. متن‌هایی که موارد کاربرد حرف تعریف نامعین در آن‌ها موجود است، به‌طور طبیعی در نوشتارها وجود دارند، اما درخصوص موارد کاربرد جملات شرطی نوع سوم این‌گونه نبود. در یک تکلیف نگارش آزاد<sup>۱۲</sup> که در تعدادی از دیگر مطالعات بازخورد اصلاحی مکتوب مورد استفاده قرار می‌گیرد، این احتمال وجود دارد که زبان‌آموزان از به‌کاربردن چنین ساختارهای پیچیده‌ای پرهیز کنند. بازنویسی عبارات *املاء و انشاء*، متن‌هایی را خلق نمود که چندبار از آن‌ها در جملات شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین استفاده نمودیم. دوم این‌که، شرکت‌کنندگان مهارت انگلیسی محدودی داشتند و بنابراین احساس شد که

می‌باید از یک تکلیف نگارشی هدایت‌شده از قبیل *املاء و انشاء* استفاده کنیم.

#### ۲-۴-۳. پرسش‌نامه

به واسطه پرسش‌نامه اطلاعات پیش‌زمینه‌ای، اطلاعاتی درخصوص سن، جنسیت، زبان‌هایی که تکلم می‌کردند، کشورهای انگلیسی‌زبانی که در آن‌ها زندگی کرده بودند و مدت زمان اقامتشان در آن کشورها از شرکت‌کنندگان پرسیده شد.

#### ۵-۳. فرآیند گردآوری داده‌ها

تمام گروه‌های آزمایشی یک بازخورد دریافت نمودند؛ گروه *بازخورد اصلاحی مستقیم*، درخصوص نوشتاری که اول‌بار نوشته بودند، بازخورد دریافت نمودند. در بار دوم، به آن‌ها پنج‌دقیقه وقت داده شد تا تصحیح‌های نوشتار خود را بازنگری کنند. سپس آن متون تصحیح‌شده جمع‌آوری شد و یک تکلیف جدید *املاء و انشاء* به آن‌ها داده شد تا کامل کنند. گروه *بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی* نیز همان فرآیند گروه *بازخورد اصلاحی مستقیم* را دنبال نمودند، اما به آن‌ها بیست‌دقیقه وقت داده شد تا اولین نوشتار خود را بازنویسی کنند و در حین بازنویسی به آن‌ها اجازه داده شد که به متن نوشتاری اول که تصحیح شده بود نیز نظر کرده و از آن کمک بگیرند. سپس قبل از آن‌که زبان‌آموزان تکلیف نوشتاری دوم را انجام دهند، محقق تکلیف نوشتاری اول و متون بازنویسی‌شده را جمع‌آوری کرد. به گروه توضیحات *فرازبانی* هیچ‌گونه بازخورد اصلاحی داده نشد. پس از اولین تکلیف نوشتاری، در هفته دوم به آن‌ها جزوه‌ای داده شد که توضیح مبسوطی از دو ساختار دستوری در آن وجود داشت. به آن‌ها پنج‌دقیقه وقت داده شد تا اشتباهات خود را بررسی کنند. سپس محقق، متون نوشته‌شده و جزوه را جمع‌آوری کرد و بلافاصله زبان‌آموزان تکلیف نوشتاری دوم را (در بار دوم) کامل نمودند. گروه *توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی*، پس از دریافت توضیحات فرازبانی، نخستین متنی که نوشته بودند را بازنویسی کردند؛ به آن‌ها اجازه داده شد که در حین بازنویسی، به متن نوشتاری اول و توضیحات دستوری نظر کنند. سپس آن‌ها یک تکلیف نوشتاری جدید (دوم) را انجام دادند.

گروه مقایسه نیز همان رویه گروه‌هایی که بازخورد دریافت می‌کردند را دنبال نمود، اما

نوشتار آنان تصحیح نشد؛ یعنی بار اول، آن‌ها متن اول را نوشتند و بار دوم، به آن‌ها پنج دقیقه فرصت داده شد تا قبل از انجام متن دوم، متن اول را مرور و بررسی کنند. آن‌ها متن اول را بازنویسی نکردند.

### ۳-۶. کُدگذاری و نمره‌دهی

#### ۳-۶-۱. جملات شرطی

چنانچه زبان‌آموزی یک جمله می‌ساخت که دارای بند شرطی بوده و با یکی از جملات شرطی تکلیف *املاء و انشاء* مطابقت داشت، بدون در نظر گرفتن این‌که آیا جمله صحیح بوده است یا خیر، یک نمره به وی تعلق می‌گرفت. برای مثال، جمله شرطی *If he marry her, he will live in Italy* به‌عنوان یک تلاش برای استفاده از جمله شرطی نوع سوم کُدگذاری شد؛ زیرا با جمله *If he had married her, he would have lived in Italy* در تکلیف *املاء و انشاء* مطابقت دارد.

جدول ۱ معیار نمره‌دهی جملات شرطی

نمره	اجزاء	مشخصه	معیار	بندها
۱	شکل صحیح <i>have + verb</i>	the perfect aspect	a	بند شرط (حداکثر ۲ نمره) بند نتیجه (حداکثر ۳ نمره)
۰/۵	شکل صحیح گذشته فعل <i>have</i>	the past tense	b	
۰/۵	شکل صحیح قسمت سوم فعل	the past participle form	c	
۱	شکل صحیح <i>past modal</i> فعل معین	the modal in the past tense	d	
۱	شکل صحیح <i>have + verb</i>	the perfect aspect	e	
۰/۵	شکل صحیح فعل کمکی <i>have</i>	the modal form	f	
۰/۵	شکل صحیح قسمت سوم فعل	the past participle form	g	
۵	جمع			



در سیستم نمره‌دهی به‌کاررفته توسط ایزومی و همکاران (1999) تغییراتی داده شد. آن‌ها یک نمره برای هریک از هفت ویژگی جمله شرطی نوع سوم در نظر گرفته بودند؛ یعنی برای (الف) زمان گذشته، (ب) گذشته کامل، (ج) شکل سوم فعل در بند شرط، (د) یک فعل وجهی یا معین، (ه) زمان گذشته، (و) وجه کامل، (ز) شکل سوم فعل در بند نتیجه. با این حال، خاطرنشان ساختیم که در نمره‌دهی جمله زیر به‌سختی می‌توان تصمیم گرفت که آیا فعل *bought* به‌عنوان شکل گذشته فعل به کار رفته است (که در این صورت، یک نمره به آن تعلق می‌گیرد) یا این‌که منظور، شکل سوم فعل بوده است (که دو نمره به آن تعلق می‌گیرد).

*If he marry her, he would bought a big house.*

مشکل دیگر در نمره‌دهی، جملاتی از قبیل جمله زیر می‌باشند:

*If he married her, he went to Paris.*

بر طبق سیستم نمره‌دهی ایزومی و همکاران (1999)، دو نمره به این جمله تعلق می‌گیرد هرچند نشان نمی‌دهد که زبان‌آموز می‌توانسته است از جمله شرطی نوع سوم استفاده کند. به‌منظور رفع مشکل اول، در سیستم نمره‌دهی تغییراتی ایجاد شد که در جدول «۱» نشان داده شده است.

برای حل مشکل دوم، جملات به شیوه زیر نمره‌گذاری شد:

۱. نمرات جداگانه‌ای برای بند شرط و بند نتیجه در نظر گرفته شد.

۲. در رابطه با بند شرط، چنانچه دانشجویان معیارهای نخست (۱) را رعایت نموده بودند، به آن‌ها یک نمره داده می‌شد. اگر آن‌ها بر طبق این معیارها عمل نموده بودند، برای هریک از معیارهای ۲ و ۳، پنج نمره به آن‌ها داده می‌شد.

۳. در رابطه با بند نتیجه، دانشجویان می‌باید در ابتدا بر طبق هر دو معیار ۴ و ۵ عمل نمایند (یعنی بند شامل یک فعل وجهی برای بیان زمان گذشته، فعل کمکی (have) و یک فعل باشد) تا این‌که با مطابقت پیدا کردن با معیارهای ۶ یا ۷، به آن‌ها نمره تعلق گیرد.

## ۲-۶-۳. حرف تعریف

یک موقعیت الزامی<sup>۱۸</sup> برای به‌کاربردن حرف تعریف نامعین این‌گونه تعریف می‌شد: هر اسم مفردی که دلالت بر [+مدلول خاص] و [-دانش شنونده] دارد و در متون شنیداری در تکالیف ظاهر می‌شد. هفت یا هشت مورد از این نمونه‌ها در تکلیف املاء/ انشاء وجود داشت. سپس

جای‌گذاری حرف تعریف نامعین در هریک از بافتارها بررسی گردید. در نهایت، موارد استفاده بیش از حد از حرف تعریف نامعین شمارش شد. صحت و درستی موارد کاربرد حرف تعریف نامعین را با استفاده از فرمول پیکا (1994) محاسبه نمودیم:

تعداد تک‌واژه‌های دستوری درست به‌کاربرده‌شده

$$100 \times \frac{\text{تعداد بافتارهای اجباری} + \text{تعداد صورت‌هایی که بیش از حد به کار رفته}^9}{\text{تعداد تک‌واژه‌های دستوری درست به‌کاربرده‌شده}}$$

تعداد بافتارهای اجباری + تعداد صورت‌هایی که بیش از حد به کار رفته<sup>۹</sup> شده

به‌منظور بررسی پایایی نمره‌دهی، ۸۰ متن (بیش از ۱۵٪ از ۵۱۰ متن) توسط یک مصحح دیگر، دوباره نمره‌دهی شد. همخوانی کلی بین دو مصحح، درخصوص نمره شرطی‌ها ۹۸/۲٪ و در رابطه با نمره حروف تعریف ۹۲/۸٪ بود.

### ۳-۷. تجزیه و تحلیل داده‌ها

به دلیل مشکلاتی از قبیل عدم انجام تکلیف املاء و انشاء، عدم نوشتن حتی یک جمله شرطی و در نتیجه، عدم دریافت بازخورد در زمینه این ساختار، داده‌های گردآوری‌شده از تکالیف یک دسته از دانشجویان از تجزیه و تحلیل نهایی حذف گردید و نمونه نهایی متشکل از ۱۴۰ شرکت‌کننده شد: توضیحات فرازبانی ۲۹ نفر، بازخورد اصلاحی مستقیم ۲۷ نفر، توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی ۲۶ نفر، بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی ۲۴ نفر و گروه مقایسه ۳۴ نفر. یک سلسله تجزیه و تحلیل‌های آماری مانند فرض همگنی، بهنجاربودن و تحلیل واریانس یک‌طرفه با اندازه‌گیری مکرر درخصوص نمرات تکالیف نگارشی صورت گرفت تا تأثیر مقایسه‌ای نمرات تکالیف نوشتاری را بیازماییم.

به‌منظور بررسی تفاوت‌های بین جفت‌های گروهی، از آزمون تعقیبی بونفرونی<sup>۲۰</sup> درخصوص سازگاری استفاده نمودیم. اندازه اثر تحلیل واریانس با مجذور اِتا (۲۲) محاسبه گردید و مقادیر ۰،۰۱، ۰،۰۶، و ۰،۱۴ به دست آمد که به ترتیب نشان‌دهنده اندازه اثر کوچک، متوسط و بزرگ بود (Vide. Cohen, 1988). میزان تأثیر در رابطه با مقایسات دوه‌دو، با

استفاده از ضریب همبستگی ( $r$ ) با مقادیر ۰,۱، ۰,۳، ۰,۵ یا ۰,۷ تخمین زده شد که به ترتیب نشان‌دهنده اثرات کوچک، متوسط و بزرگ می‌باشد.

#### ۴. نتایج

سؤالات تحقیق به بررسی تأثیر هر یک از چهار نوع بازخورد اصلاحی مکتوب (سؤالات ۱-۴) و تأثیرات مقایسه‌ای چهار نوع بازخورد (سؤال ۵) بر کاربرد صحیح جملات شرطی نوع سوم و حرف تعریف نامعین توسط زبان‌آموزان در نوشتارهایشان می‌پردازد. نتایج مربوط به تمام سؤالات تحقیق، برای هر ساختار نحوی مورد بررسی به‌طور جداگانه گزارش شده است.

جدول ۲ آمار توصیفی نمرات مربوط به صحت و درستی جملات شرطی نوع سوم

گروه	مراحل	تعداد	مرحله اول		مرحله دوم		مرحله سوم	
			میانگین	انحراف میانگین	میانگین	انحراف میانگین	میانگین	انحراف میانگین
توضیحات فرازبانی	۲۹	۴/۸۷	۲۸/۱۱	۲۷/۶۵	۵/۳۷	۷۷/۶۹	۲۶/۲۸	۵/۲۲
بازخورد اصلاحی مستقیم	۲۷	۵/۲۲	۱۸/۷۲	۱۹/۹۲	۵/۵۵	۸۱/۸۴	۲۸/۰۱	۵/۰۷
توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی	۲۶	۵/۰۱	۲۱/۳۱	۲۸/۷۴	۵/۰۹	۸۰/۶۰	۲۲/۶۰	۴/۷۸
بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی	۲۴	۵/۱۱	۱۹/۹۲	۲۷/۰۶	۴/۸۵	۸۴/۱۵	۲۸/۲۷	۵/۹۱
گروه مقایسه	۳۴	۴/۹۸	۲۶/۹۴	۳۰/۰۴	۵/۰۰	۱۹/۶۲	۲۶/۶۵	۵/۳۵

\* میانگین تلاش برای استفاده از جمله شرطی

#### ۴-۱. فراگیری جمله شرطی نوع سوم

جدول «۲» آمار توصیفی نمرات مربوط به صحت و درستی جملات شرطی نوع سوم در تکالیف نوشتاری را نشان می‌دهد. تحلیل واریانس یک‌طرفه با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که تأثیرات مهم معناداری درخصوص گروه‌ها ( $F(۱۵۶) = ۱۱۳,۵۷۴, p < .۰۵, \eta^2 = ۰.۳۵$ ) و مرحله ( $F(۲, ۲۷۰) = ۱۱۳,۵۷۴, p < .۰۵, \eta^2 = ۰.۴۲۹$ ) و همچنین تعامل چشمگیری بین گروه و مرحله ( $F(۸, ۲۷۰) = ۱۱,۳۳۱, p < .۰۵, \eta^2 = ۰.۱۹۶$ ) وجود داشت. مقایسه‌های دوبه‌دو بونفرونی نشان داد که تفاوت‌های معنادار بین گروه‌ها فقط در بار دوم و

سوم وجود داشت. در بار دوم، تفاوت‌های چشمگیری در اندازه اثرهای بزرگ در بین هریک از چهار گروه آزمایشی و گروه مقایسه وجود داشت؛ توضیحات فرازبانی ( $r = .74$ )، بازخورد اصلاحی مستقیم ( $r = .75$ )؛ توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی ( $r = .78$ )؛ بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی ( $r = .76$ ). با این حال، در بار سوم، تفاوت‌ها کاهش یافت و فقط گروه بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی، تفاوت چشمگیری با گروه مقایسه داشت و دارای اندازه اثر متوسط ( $r = .39$ ) بود. در بار سوم، هیچ‌یک از نمرات دیگر گروه‌های آزمایشی تفاوت چشمگیری با گروه مقایسه نداشت.

جدول ۳ میزان تأثیر درون‌گروهی<sup>۲۱</sup> در خصوص نمرات صحت و درستی جملات شرطی نوع سوم

گروه	مراحل	تعداد	مرحله ۱- مرحله	مرحله ۲- مرحله	مرحله ۱- مرحله
			۳	۳	۲
توضیحات فرازبانی	۲۹	۰/۶۸*	۰/۳۳*	۰/۳۷*	
بازخورد اصلاحی مستقیم	۲۷	۰/۷۹*	۰/۴۰*	۰/۵۱*	
توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی	۲۶	۰/۷۶*	۰/۳۷*	۰/۴۲*	
بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی	۲۴	۰/۷۶*	۰/۳۴*	۰/۵۴*	
گروه مقایسه	۳۴	- ۰/۱۳	۰/۲۰	۰/۰۸	

\* $p < .05$

جدول «۳» اندازه اثر درون‌گروهی تمام گروه‌ها را نشان می‌دهد. این اندازه‌ها از مرحله اول تا مرحله دوم، با اندازه اثر بزرگ افزایش یافت اما در طولانی‌مدت (مرحله اول تا مرحله سوم) فقط گروه بازخورد/اصلاحی مستقیم ( $r = .51$ ) و گروه بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی ( $r = .54$ ) = اندازه اثرهای بزرگ نشان دادند ( $r > .50$ ). مقایسه‌های درون‌گروهی دوبه‌دو<sup>۲۲</sup> نشان داد که از مرحله اول تا مرحله دوم بهبود چشمگیری در تمام گروه‌های آزمایشی دیده شد، اما سپس از مرحله دوم به مرحله سوم، نمرات آن‌ها، کاهش چشمگیری یافت. با این حال، در تمام گروه‌های آزمایشی، نمرات در مرحله سوم همچنان به‌طور قابل‌توجهی بیشتر از نمرات در مرحله اول بود. در مراحل اول، دوم و سوم تفاوت چشمگیری در گروه مقایسه دیده نشد.



به منظور بررسی و مقایسه تأثیر نسبی گروه توضیحات فرازبانی و گروه بازخورد اصلاحی مستقیم، دو گروه توضیحات فرازبانی را با هم یکی کرده و سپس مقایسه نمودیم. در مورد گروه بازخورد اصلاحی مستقیم نیز همین کار را کردیم. با تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه‌گیری مکرر برای تکالیف نوشتاری، اثر چشمگیری در گروه  $(F(2, 274) = 18,912, p < .05, \eta^2 = .216)$  و مرحله  $(F(2, 274) = 73,028, p < .05, \eta^2 = .248)$  و همچنین تعامل قابل توجهی بین گروه و مرحله  $(F(4, 274) = 22,537, p < .05, \eta^2 = .248)$  به دست آمد. مقایسه‌های دوجه دو بونفرونی نشان داد که هیچ تفاوت چشمگیری بین سه گروه در مرحله اول دیده نشد. در مرحله دوم، هم گروه ترکیبی توضیحات فرازبانی  $(r = .76)$  و هم گروه ترکیبی بازخورد اصلاحی مستقیم  $(r = .76)$  عملکرد بهتری نسبت به گروه مقایسه داشتند؛ اما هیچ تفاوت چشمگیری بین خود دو گروه ترکیبی آزمایشی دیده نشد. در مرحله سوم، گروه ترکیبی بازخورد اصلاحی مستقیم، عملکرد بهتری نسبت به گروه‌های مقایسه داشت  $(r = .34)$ . درحالی‌که هیچ تفاوت بارزی بین گروه‌های ترکیبی توضیحات فرازبانی و گروه مقایسه  $(r = .18)$  یا همچنین بین گروه‌های توضیحات فرازبانی و بازخورد اصلاحی مستقیم  $(r = .11)$  دیده نشد.

کوتاه سخن این‌که درکل، اثبات شد که ارائه بازخورد به هر دو گروه توضیحات فرازبانی و بازخورد اصلاحی مستقیم، مؤثر واقع شده است؛ هرچند که تأثیر و کارایی آن در گروه بازخورد اصلاحی مستقیم برای مدت بیشتری نسبت به گروه توضیحات فرازبانی ادامه داشته است.

جدول ۴ آمار توصیفی نمرات مربوط به صحت و درستی در تکالیف نوشتاری (حرف تعریف)

گروه	مراحل	تعداد	مرحله اول			مرحله دوم			مرحله سوم		
			میانگین الزام*	میانگین معیار الزام	انحراف میانگین	میانگین الزام	میانگین معیار الزام	انحراف میانگین	میانگین معیار الزام	انحراف میانگین	
توضیحات فرازبانی	۲۹	۵/۵۴	۴۷/۱۴	۳۲/۴۰	۵/۶۵	۵۰/۹۳	۳۸/۹۰	۵/۷۹	۵۱/۳۱	۳۱/۳۲	
بازخورد اصلاحی مستقیم	۲۷	۵/۲۲	۵۰/۴۸	۳۴/۴۱	۵/۴۲	۵۲/۰۴	۳۹/۷۹	۵/۳۹	۴۷/۶۳	۲۸/۶۳	
توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی	۲۶	۵/۸۷	۴۶/۱۵	۳۶/۷۱	۵/۵۵	۶۱/۵۰	۳۷/۴۱	۵/۶۸	۵۸/۱۹	۲۷/۰۴	
بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی	۲۴	۵/۳۵	۵۷/۵۸	۳۷/۸۷	۵/۳۸	۶۰/۳۸	۳۴/۷۵	۵/۵۲	۴۵/۰۴	۳۵/۰۷	
گروه مقایسه	۳۴	۵/۵۱	۵۴/۰۰	۳۹/۲۷	۵/۷۸	۴۸/۹۴	۲۹/۹۵	۵/۵۱	۵۹/۷۴	۳۱/۱۱	

\* میانگین موارد موقعیت الزامی برای استفاده حرف تعریف



به منظور بررسی این مطلب که آیا ملزم ساختن دانشجویان به بازنویسی مطلب نوشتاری که اول بار نوشته بودند، هیچ‌گونه تأثیری بر صحت و درستی نوشتارهای بعدی آن‌ها داشته است، دو گروه آزمایشی که بازنویسی را انجام دادند (یعنی گروه توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی و گروه بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی) و دو گروهی که بازنویسی انجام ندادند، با هم یکی شده و مقایسه گردیدند. تحلیل واریانس یک‌طرفه با اندازه‌گیری مکرر، منجر به اثر چشمگیری در گروه  $(F(2, 137) = 18,940, p < .05, \eta^2 = .217)$  و مرحله  $(F(2, 274) = 72,605, p < .05, \eta^2 = .346)$  و همچنین تعامل گروه با مرحله  $(F(2, 274) = 22,136, p < .05, \eta^2 = .244)$  گردید. مقایسه‌های دوبه‌دو بونفرونی نشان داد که در بار اول، هیچ‌گونه تفاوت چشمگیری بین سه گروه دیده نشد.

در بار دوم، هم گروه‌هایی که بازنویسی انجام نداده بودند  $(r = .75)$  و هم گروه‌هایی که بازنویسی انجام داده بودند  $(r = .77)$ ، عملکرد بهتری نسبت به گروه مقایسه داشتند، اما تفاوت بین دو گروه آزمایشی با ساختار جدید چشمگیر نبود  $(r = .06)$ . در بار سوم، باز هم تفاوت چشمگیری بین دو گروه آزمایشی با ساختار جدید وجود نداشت  $(r = -.04)$ . اما فقط گروهی که بازنویسی را انجام داده بود، بهتر از گروه مقایسه عمل نمود  $(r = .33)$ .

## ۲-۴. فراگیری حرف تعریف

جدول «۴» آمار توصیفی نمرات مربوط به صحت و درستی در تکالیف نوشتاری را نشان می‌دهد. تحلیل واریانس یک‌طرفه با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که هیچ تأثیر معناداری درخصوص گروه  $(F(2, 270) = .457, p > .05, \eta^2 = .011)$  یا مرحله  $(F(2, 270) = .457, p > .05, \eta^2 = .011)$  وجود نداشت و همچنین هیچ تأثیر معناداری درخصوص تعامل مرحله و گروه دیده نشد  $(F(8, 270) = 1,000, p > .05, \eta^2 = .029)$ .

## ۵. بحث و بررسی

### ۵-۱. تأثیر بازخورد بر درستی و صحت در تکالیف نوشتاری

در تمام گروه‌های آزمایشی، صحت و درستی به‌کاربردن جملات شرطی از بار اول تا بار دوم



بهبود یافت؛ درحالی‌که هیچ تغییری در نمرات گروه مقایسه دیده نشد. با این حال، بخش اعظمی از یادگیری در صحت نوشتار گروه‌های آزمایشی تا مرحله آخر (بار سوم) کاهش یافت؛ درحالی‌که نمرات گروه مقایسه افزایش یافت. با وجود این، در گروه‌های آزمایشی تفاوت در نمرات بین بار اول و بار سوم همچنان به لحاظ آماری معنادار بود و همچنین میزان تأثیر برای گروه‌های بازخورد اصلاحی مستقیم و بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی چشمگیر بود. برعکس، هیچ‌یک از تفاوت‌های مربوط به مرحله در گروه مقایسه، به لحاظ آماری معنادار نبود و میزان تأثیر هم بسیار جزئی بود. در بار دوم، تمام گروه‌های آزمایشی عملکرد بهتری نسبت به گروه مقایسه داشتند؛ اما در بار سوم فقط در مورد گروه بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی این‌گونه بود. بنابراین، به‌استثنای این گروه، هیچ‌گونه مزیت بلندمدتی درخصوص بازخورد دیده نشد.

نتایج درخصوص جملات شرطی مطالعه حاضر، با نتایج ساختارهای دستوری دیگر در برخی از مطالعات پیشین درخصوص بازخورد اصلاحی مکتوب (Vide. Bitchener & Knoch, 2010; Van Beuningen & et.al, 2012) متفاوت می‌باشد که مشابه این مطالعه، شامل یک بازخورد یک‌مرحله‌ای بود، اما در مقایسه با گروه کنترل، تأثیر بلندمدتی را گزارش کرده است. چنین تفاوتی را با توجه به این واقعیت می‌توان توضیح داد که ساختار مورد بررسی در این مطالعه (شرطی نوع سوم)، پیچیده‌تر از ساختارهای نحوی مورد بررسی در مطالعات دیگر بود و بنابراین کمتر قابل تعلیم می‌باشد (Vide. Ferris, 1999). باید یادآوری نمایم بیچنر و همکاران (2005) همچنین دریافتند که در پژوهش آن‌ها بازخورد اصلاحی مکتوب برای ویژگی مورد بررسی غیر قابل تعلیم (حروف اضافه) مؤثر نبود. چنان‌چه این توضیح، صحت داشته باشد، حاکی از آن است که معیار تعلیم‌پذیری فقط مسئله قاعده‌مند بودن یا نبودن یک ساختار نیست، بلکه درجه پیچیدگی همان ساختار قاعده‌مند نیز تعیین‌کننده می‌باشد.

نتایج درخصوص حرف تعریف نامعین با نتایجی که شینتانی و الیس (2013) در این زمینه به دست آورند، متفاوت می‌باشد. شینتانی و الیس با استفاده از طرح مشابه با طرح این تحقیق (تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی بر صحت و درستی تکالیف نوشتاری) نشان دادند که عملکرد گروه توضیحات فرازبانی از بار اول به بار دوم بهبود یافت، اما در بار

سوم افت داشت. گروه بازخورد اصلاحی مستقیم، با گذشت زمان بهبودی پیدا نکرد. گروه توضیحات فرازبانی در بار دوم، عملکرد بهتری نسبت به گروه مقایسه داشت، اما در بار سوم این‌گونه نبود. تفاوت در نتایج را می‌توان این‌گونه استدلال کرد که در مطالعه شینتانی و الیس فقط یک ساختار (حرف تعریف نامعین) مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین، زبان‌آموزان قادر بودند که بر حرف تعریف نامعین تمرکز کنند. گروه توضیحات فرازبانی، کارایی بهتری را نشان داد؛ زیرا قاعده استفاده از حرف تعریف نامعین در بافتارهای [دارای (+) مرجع خاص] و [فاقد (-) دانش شنونده] را آشکار ساخت و زبان‌آموزان می‌توانستند از این اطلاعات در ایجاد و نظارت بر تکالیف خود بهره گیرند. درمقابل، زبان‌آموزان گروه بازخورد اصلاحی مستقیم باید خودشان قواعد می‌فهمیدند. در این مطالعه، زبان‌آموزان باید هم به جمله شرطی نوع سوم و هم به حرف تعریف نامعین توجه می‌کردند و همان‌طور که در بالا اشاره شد، آن‌ها بیشتر بر جمله شرطی نوع سوم تمرکز کردند؛ زیرا که برای بازآفرینی عبارات، جملات شرطی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌باشند.

## ۲-۵. تأثیر مختلف بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی

از آنجا که هیچ تفاوتی درخصوص حرف تعریف نامعین در میان گروه‌ها وجود نداشت، این مبحث فقط به نتایج جملات شرطی نوع سه می‌پردازد. تجزیه و تحلیل‌های حاصل از ترکیب‌نمودن گروه‌های توضیحات فرازبانی (گروه توضیحات فرازبانی و گروه توضیحات فرازبانی همراه با بازنویسی) و گروه‌های بازخورد اصلاحی مستقیم (یعنی گروه بازخورد اصلاحی مستقیم و گروه بازخورد اصلاحی مستقیم همراه با بازنویسی) نشان داد که درکل، دادن بازخورد به هر دو گروه توضیحات فرازبانی و بازخورد اصلاحی مستقیم، در بار دوم مؤثر بوده است (یعنی در مدت زمان کوتاهی پس از ارائه بازخورد). با این حال، تأثیر آن درخصوص گروه بازخورد اصلاحی مستقیم نسبت به گروه توضیحات فرازبانی بلندمدت‌تر بوده است؛ زیرا تفاوت بین گروه‌های بازخورد اصلاحی مستقیم (DCF) و گروه مقایسه همچنان در بار سوم چشمگیر بود؛ درحالی‌که درخصوص گروه توضیحات فرازبانی این‌گونه نبود.

## ۳-۵. تأثیر بازنویسی پس از بازخورد

در پایان، به بررسی این مسئله می‌پردازیم که آیا ملزم‌ساختن زبان‌آموزان به بازنویسی نخستین



مطلب نوشتاریشان، هیچ‌گونه تأثیری بر صحت و درستی مطالب نوشتاری بعدی آنان داشته است؟ هر دو گروه ترکیبی که بازنویسی را انجام دادند و گروه ترکیبی‌ای که بازنویسی نکرد، در بار دوم عملکرد بهتری نسبت به گروه مقایسه داشت؛ اما در بار سوم، فقط گروهی که بازنویسی انجام داده بود، عملکرد بهتری داشت. این امر، مزیت بلندمدت ملزم‌ساختن دانشجویان به بازنویسی پس از دریافت بازخورد را نشان می‌دهد. مجبور ساختن زبان‌آموزان به بازنویسی ممکن است آن‌ها را قادر ساخته باشد که با تعمق بیشتری به بازخورد فکر کرده و آن را پردازش کنند. در نتیجه، در طول زمان، تأثیر آن کمتر از بین رفته بود. بنابراین نتایج حاکی از آن است که همان‌طور که در مطالعه چاندلر (2003) نیز نشان داده شده است، دادن وقت بیشتر برای بازنویسی، ارزش آموزشی دارد. اما این احتمال هم وجود دارد که چنانچه بدون ملزم‌ساختن آن‌ها به بازنویسی، فقط وقت بیشتر به زبان‌آموزان اختصاص دهیم تا در مورد بازخوردی که دریافت می‌کنند، تأمل نمایند نیز ممکن است همین تأثیر مشابه را داشته باشد.

## ۶. نتیجه‌گیری

شرکت‌کنندگان این مطالعه، زبان‌آموزان زبان انگلیسی بودند که دارای دانش صریح و گسترده‌ای از دستور زبان انگلیسی بودند، اما توانایی محدود و اندکی در استفاده از این دانش در تکالیف مفهوم‌مدار مانند *املاء و انشاء* داشتند. بنابراین، در اینجا، هرگونه تعمیم‌سازی را باید محدود به این قبیل زبان‌آموزان نماییم. بسیاری از مطالعات پیشین در مورد بازخورد، متمرکز بر یک ساختار دستوری صِرف بوده است. یک ویژگی منحصر به فرد پژوهش حاضر این است که به بررسی تأثیر بازخورد صورت‌محور بر دو ساختار دستوری بسیار متفاوت پرداخته است. هر دو ساختار برای زبان‌آموزانی که مهارت محدودی داشتند، سخت بود. بازخورد، فقط منجر به یادگیری بیشتر جملات شرطی نوع سوم گردید که این امر حاکی از آن است که وقتی یک تکلیف نوشتاری دشوار و پرزحمت باشد، زبان‌آموزان در بهره‌گیری از بازخورد درخصوص دو ساختار مشکل داشته و توجه خود را فقط بر بازخوردی متمرکز خواهند کرد که بارزتر است و به لحاظ معناشناختی، کاربردی‌تر می‌باشد. مطالعات و پژوهش‌های بیشتری مورد نیاز است تا به بررسی تأثیر بازخورد متمرکز بر دو ساختار پرداخته شود. چنین پژوهشی می‌باید مانند مطالعه حاضر، نه تنها به بررسی

ساختارهایی بپردازد که به لحاظ پیچیدگی با هم فرق دارند، بلکه به بررسی ساختارهایی بپردازد که به لحاظ دشواری، مشابهت‌هایی دارند. در این شیوه، می‌توانیم مشخص کنیم که آیا تفاوت در دشواری ساختار است که کارایی بازخورد را تعیین می‌کند یا این‌که فقط ملزم ساختن زبان‌آموزان به پردازش اطلاعات دربارهٔ دو ساختار، تعیین‌کنندهٔ کارایی و مؤثر بودن بازخورد می‌باشد.

در این مطالعه، به مقایسه تأثیر نسبی دو نوع بازخورد صورت‌محور، یعنی بازخورد اصلاحی مستقیم و توضیحات فرازبانی پرداخته شد. توضیحات فرازبانی منجر به یادگیری کوتاه‌مدت در صحت و درستی تکلیف نوشتاری گردید؛ اما درکل، بازخورد اصلاحی مستقیم تاحدی کارایی بلندمدت‌تری داشت که احتمالاً به دلیل شواهد مثبت و منفی از خطاهای خاصی است که زبان‌آموزان مرتکب می‌شوند.

این مطالعه همچنین یک هدف عملی را نیز دنبال می‌نمود و قصد داشت که به درک ما از نقش بازخورد صورت‌محور مکتوب در آموزش زبان کمک نماید. همان‌طور که از بررسی کتابچه‌های راهنمای معلمان برمی‌آید (Vide. Hedge, 2000; young, 1996) توافق عمده بر این است که چنین بازخوردی لازم است، اما باید مراقب خطر تصحیح بیش از حد<sup>۲۳</sup> نیز باشیم. این پژوهش توصیه می‌کند چنانچه بازخورد در مورد دو ساختار بسیار متفاوت باشد، آن بازخورد، درخصوص هر دو ساختار، مؤثر واقع نخواهد افتاد؛ حداقل در تکلیف نوشتاری مورد بررسی در این مطالعه این‌گونه بود. مطالعات دیگر نشان داده‌اند که بازخورد دربارهٔ فقط یک ساختار دستوری مؤثر می‌باشد. بنابراین به معلمان توصیه می‌شود که دامنهٔ تمرکز خود را فقط محدود به یک ساختار نمایند و به‌مرور زمان به بررسی ساختار دیگری بپردازند. با این حال، چنانچه قرار باشد که بازخورد صورت‌محور تأثیر طولانی‌مدت داشته باشد، ممکن است که زبان‌آموزان نیاز به بیش از بازخورد یک‌مرحله‌ای داشته باشند. این مطالعه نشان داد که تأثیرات مثبت بازخورد یک‌مرحله‌ای دربارهٔ جملهٔ شرطی نوع سوم در طول زمان از بین رفت.



## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. complex subordinate constructions
2. input-providing
3. output-prompting
4. recast
5. prompts
6. Truscott
7. dynamic corrective feedback
8. error-free T-unit ratio
9. error-words ratio
10. learnability
11. Celce-Murcia and Larsen-Freeman
12. Izumi, Bigelow, Fujiwara, and Fearnow
13. [±specific referent]
14. [±hearer knowledge]
15. task effect
16. dictogloss
17. free-writing task
18. obligatory occasion
19. overused forms
20. post hoc Bonferroni adjustment test
21. within-group
22. pairwise within-group comparisons
23. overcorrecting

## 8. References

- Bitchener, J. (2008). "Evidence in support of written corrective feedback". *Journal of Second Language Writing*. Vol. 17. pp. 69-124.
- ----- & D. Ferris (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. London: Routledge.
- ----- & U. Knoch (2010). "The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation". *Applied Linguistics*. Vol. 31. pp. 193-214.
- Bruton, A. (2009). "Improving precision is not the only reason for writing, and even if it were". *System*. Vol. 37. pp. 600-613.

- ----- (2010). "Another reply to Truscott on error correction: Improved situated designs over statistics". *System*. Vol. 38. pp. 491-498.
- Celce-Murcia, M. & D. Larsen-Freeman (1999). *The Grammar Book*. New York: Heinle & Heinle.
- Chandler, J. (2003). "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the precision and fluency of L2 student writing". *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12. pp. 267-296.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Ellis, R.; Y. Sheen; M. Murakami & H. Takashima (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". *System*. Vol. 36. pp. 353-371.
- Fathman, A., & E. Whalley (1990). "Teacher response to student writing: Focus on form versus content". In B. Kroll (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. (pp. 178-190). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2006). "Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction". In K. Hyland & F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. (pp. 81-104). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)". *Journal of Second Language Writing*. Vol. 8. pp. 1-11.
- ----- & B. Roberts (2001). "Error feedback in L 2 writing classes: How explicit does it need to be?" *Journal of Second Language Writing*. Vol. 10. pp. 161-184.
- Frear, D. (2012). *The Effect of Written Corrective Feedback and Revision on Intermediate Chinese Learners' Acquisition of English*. Unpublished doctoral

dissertation. New Zealand: The University of Auckland.

- Hartshorn, K. J.; N. W. Evans; P. F. Merrill; R. R. Sudweeks; D. Strong-Krause & N. J. Anderson (2010). "Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing precision". *TESOL Quarterly*. Vol. 44. pp. 84-109.
- Hawkins, R. (2001). *Second Language syntax: A Generative Introduction*. Oxford, UK: Blackwell.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Huebner, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of Acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Korama Press.
- Izumi, S.; M. Bigelow; M. Fujiwara & S. Fearnow (1999). "Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 21. pp. 421-452.
- Lyster, R. (2004). "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction". *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 26. pp. 399-432.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sheen, Y. (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly*. Vol. 41. pp. 255-283.
- Shintani, N. R. & Ellis (2013). "The comparative effect of metalinguistic explanation and direct written corrective feedback on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article". *Journal of Second Language Writing*. Vol. 23. pp. 286-306.
- Truscott, J. (2004). "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler". *Journal of Second Language Writing*. Vol. 13. pp. 337-343.
- ----- (2007). "The effect of error correction on learners' ability to write accurately". *Journal of Second Language Writing*. Vol. 16. pp. 255-272.



- ----- (2010). "Some thoughts on anthony Bruton's critique of the correction debate". *System*. Vol. 38. pp. 329-335.
- Van Beuningen, C. G.; N. De Jong & F. Kuiken (2012). "Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing". *Language Learning*. Vol. 62. pp. 1-41.
- Young, R. (1996). "Form-function relations in English interlanguage". In R. Bayley & D. R. Preston (Eds.). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. (pp. 135-175). Amsterdam: John Benjamins.